

Hess, Thomas

## **Systemdenken in Schulpsychologie und Schule**

*Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 43 (1994) 2, S. 45-54*



Quellenangabe/ Reference:

Hess, Thomas: Systemdenken in Schulpsychologie und Schule - In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 43 (1994) 2, S. 45-54 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-8428 - DOI: 10.25656/01:842

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-8428>

<https://doi.org/10.25656/01:842>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**Vandenhoeck & Ruprecht** 

<http://www.v-r.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie

Ergebnisse aus Psychoanalyse, Psychologie und Familientherapie

Herausgegeben von R. Adam, Göttingen · M. Cierpka, Göttingen · G. Klosinski, Tübingen  
U. Lehmkuhl, Berlin · I. Seiffge-Krenke, Bonn · F. Specht, Göttingen  
A. Streeck-Fischer, Göttingen

Verantwortliche Herausgeberinnen:  
Ulrike Lehmkuhl und Annette Streeck-Fischer  
Redaktion: Günter Presting

43. Jahrgang / 1994

VANDENHOECK & RUPRECHT IN GÖTTINGEN UND ZÜRICH

mical Approaches to Treatment of Delinquents and Criminals. New York: Van Nostrand, S.75-104. – SPREEN, O. (1981): Relationship between Learning Disability, Neurological Impairment and Delinquency. *J. Nerv. Ment. Dis.* 169: 791-799. – STEWART, M./DEBLOIS, C./CUMMINGS, C. (1980): Psychiatric Disorder in the Parents of Hyperactive Boys and Those With Conduct Disorder. *J. Child Psychol. Psychiat.* 21: 283-292. – STEWART, M.A./CUMMINGS, C./SINGER, S./DEBLOIS, C.S. (1981): The Overlap Between Hyperactive and Unsocialised Aggressive Children. *J. Child Psychol. Psychiat.* 22: 35-45. – STURGE, C. (1982): Reading Retardation and Antisocial Behavior. *J. Child Psychol. Psychiat.* 23: 21-31. – TARNAPOL, L. (1970): Delinquency and Minimal Brain Dysfunction. *J. Learn. Disabilities* 3: 200-207. – TARTER, R./HEGEDUS, A./ALTERMAN, A./KATZ-GARRIS, L. (1983): Cognitive Capacities of Violent, Nonviolent, and Sexual Offenders. *J. Nerv. Ment. Dis.* 171: 564-567. – TARTER, R./HEGEDUS, A./WINSTEN, N./ALTERMAN, A. (1984): Neuropsychological, Personality and Familial Characteristics of Physically Abused Delinquents. *J. Am. Acad. Child Psych.* 23: 668-674. – THOMAS, A./CHESS, ST. (1980): Temperament und Entwicklung. Stuttgart: Enke. – TRITES, R./LAPRADE, K. (1983): Evidence for an Independent Syndrome of Hyperactivity. *J. Child Psychol. Psychiat.* 24: 573-586. – VIRKUNEN, N./NUUTILA, A. (1976): Specific reading retardation, hyperactive child syndrome and juvenile delinquency. *Acta Psych. Scand.* 54: 25-28. – WALKER, J.L./LAHEY, B.B./HYND, G.W./FRAME, C.L. (1987): Comparison of Specific Patterns of Antisocial Behavior in Children with Conduct Disorder

With or Without Coexisting Hyperactivity. *J. Consult. Clin. Psych.* 55: 910-913. – WEINSCHENK, C. (1965): Die erbliche Lese-Rechtschreibschwäche und ihre sozialpsychiatrischen Auswirkungen. Bern-Stuttgart: Huber. – WEISS, G./HECHTMAN, L./PERLMAN, T./HOPKINS, J./WENER, A. (1979): Hyperactives as Young Adults. *Arch. Gen. Psychiatry* 36: 675-681. – WEISS, G./HECHTMAN, L./MILROY, T./PERLMAN, T. (1985): Psychiatric Status of Hyperactives as Adults: A Controlled Prospective 15-Year Follow-up of 63 Hyperactive Children. *J. Am. Acad. Child Psychiatry* 24: 211-220. – WEST, D.J. (1982): Delinquency. Its Roots, Careers and Prospects. Heinemann: London. – WEST, D./FARRINGTON, D. (1973): Who Becomes Delinquent? Heinemann: London. – WILGOSH, L./PAITICH, D. (1982): Delinquency and Learning Disabilities: More Evidence. *J. Learn. Disabilities* 15: 278-279. – WILSON, J.Q./HERRNSTEIN, R.J. (1985): Crime and human nature. Simon and Schuster: New York. – WOLFF, P./WABER, D./BAUERMEISTER, M./COHEN, C./FERBER, R. (1982): The Neuropsychological Status of Adolescent Delinquent Boys. *J. Child Psychol. Psychiat.* 23: 267-279. – WOLFGANG, M./FIGLIO, R./SEILIN, T. (1972): Delinquency in a Birth Cohort. Chicago London: The University of Chicago Press. – ZINKUS, P./GOTTLIEB, M. (1978): Learning Disabilities and Juvenile Delinquency. *Clin. Pediat.* 17: 775-780.

Anschrift des Verfassers: Dr. med. Dipl.-Biol. Wolfgang Hirschberg, Pfalzinstitut für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Weinstraße 100, 76889 Klingenmünster.

## Systemdenken in Schulpsychologie und Schule

Thomas Hess

### Zusammenfassung

Die Schulpsychologie tut sich schwer damit, die systemische Denkweise in ihre Arbeit zu integrieren. Dies ganz im Gegensatz zu anderen Institutionen für Kinder- und Jugendliche und obwohl ihre herkömmliche Vorgehensweise z. T. schwer kritisiert wird. Vorschläge für systemisches Arbeiten in der Schulberatung liegen längst vor. Nach der Darstellung der Unterschiede der beiden Hauptrichtungen systemischen Arbeitens – dem strukturalistischen und dem systemisch-konstruktivistischen Ansatz – zeigt der Autor auf, was die Folgen der Umsetzung des einen oder andern Ansatzes in die Schulpsychologie und Pädagogik wären. Schwerpunktmäßig wird der systemisch-konstruktivistische Ansatz in die Schulpsychologie und die Pädagogik umgesetzt, in Form von provokativen Thesen präsentiert und mit praktischen Beispielen belegt. Da der Autor die Erfahrung machte, daß systemische Interventionen weniger Zeit beanspruchen als schulpsychologische Testabklärungen, ist er optimistisch, daß die derzeitigen Sparbemühungen eine Wandlung fördern werden. Dies, weil dadurch Innovationsmut und Lust zu Experimenten geweckt werden. Dazu kommt die Verbesserung des Ausbildungsstandes der Schulberater.

### 1 Einleitung

Die Systemtherapie breitete sich innerhalb des Psychotherapiefeldes dort am raschesten aus, wo Kinder und Jugendliche im Zentrum des Problemfeldes gesehen werden: Die meisten Kinderpsychotherapeutinnen<sup>1</sup> wappnen sich heute mit systemischem Wissen und Können und beginnen zunehmend mit Familien zu arbeiten. Die Kinder- und Jugendpsychiater haben die Systemtherapie schon weitgehend als festen Bestandteil in ihren Alltag eingebaut. Auch in stationären Institutionen für Kinder und Jugendliche nimmt die Familienarbeit immer breiteren Raum ein.

Die schulpsychologischen Dienste jedoch tun sich noch schwer mit diesem Übergang und arbeiten meist nach den althergebrachten schülerzentrierten und auf Tests aufbauenden Methoden. Dies, obwohl seit mindestens zehn Jahren umfassende Kritik an diesem Vorgehen vorliegt (BARKEY et al. 1976; HOPF 1980; SCHWARZER 1980) und Vor-

<sup>1</sup> Ich erlaube mir im folgenden Text auf die doppelgeschlechtliche Form zu verzichten, da die Formulierung dadurch oft verständlich wird. Es sollen jedoch beide Formen – statistisch etwa gleich häufig – abwechselnd verwendet werden.

schläge über systemische Interventionen im Schulbereich existieren (SELVINI-PALAZZOLI 1976, 1978). Zwar gibt es zunehmend Schulberater und Schulpsychologen, die systemtherapeutisch ausgebildet sind, doch können sie den Systemansatz nur teilweise in ihr Arbeitsfeld einbringen. Die kontextuellen Bedingungen seien ungünstig, die vorgesetzten Instanzen der Systemtherapie gegenüber zu kritisch eingestellt, lauten die einen Einwände. Der Anmeldungsdruck sei derart groß, daß die Berater keine Zeit für therapeutische Arbeit hätten, argumentieren andere.

Zugegeben, die Schulen und oft auch deren Behördenvertreter sind ausgesprochen traditionsreich. Aber nicht nur die Schulbehörden und die Pädagoginnen selber, sondern auch die betroffenen Eltern stemmen sich oft gegen Innovationen im Schulbereich. Zugegeben, die Schulpsychologinnen müssen eine gewisse Anpassung an das System Schule leisten, um nicht arbeitslos zu werden. Da sie realisieren, daß Systemdenken und Schulsystem zwei Paar Schuhe bzw. zwei erkenntnistheoretisch weit auseinanderliegende Welten sind, ist Vorsicht durchaus am Platz.

Ich habe aber trotzdem die Vermutung, daß das Zögern doch auch mit den Schulpsychologen selbst zu tun haben könnte: Der vorgegebene Rahmen, vom Anmeldeverfahren bis hin zum Verbot, Therapien anzubieten, womöglich gar stellenintern festgelegte Testbatterien haben etwas Beruhigendes, geben Sicherheit und Halt. Dieser Rahmen zieht wohl die Beraterpersönlichkeiten an, die einen solchen Kontext schätzen oder brauchen. Und dies sind unter anderen natürlich die jungen, noch unerfahrenen Psychologen oder Sonderpädagogen oder Sonderpädagoginnen. Nicht selten werden von schulpsychologischen Diensten Psychologen direkt nach dem Studium eingestellt.

Mir scheint aber gerade heute, da man versucht, die Ausgaben staatlicher Gelder zu drosseln, müßte die Situation neu überdacht werden. Sofern es gelingt, in einem Einzugsgebiet anstelle von Abklärungen gezielte Interventionen anzubieten, kann Arbeitszeit gespart werden, denn der Aufwand wird nicht größer, wie oft argumentiert wird: Nach dem herkömmlichen *Procedere* wird ein Kind im Laufe seiner Schulzeit oft nicht nur einmal, sondern zwei- oder gar dreimal diagnostiziert. Jede Abklärung bedarf eines Aufwandes von ca. 10 Arbeitsstunden (Testauswertung eingerechnet). Für eine gezielte systemische Beratung im Überschneidungsbereich Schule-Familie benötigt man nach meiner Erfahrung im Durchschnitt 2 Sitzungen von ca. 1 1/2 Stunden Dauer. Bei einem Teil der Schüler ist zwar auch hier eine zweite Beratungssequenz nach ein bis zwei Jahren nötig, der Gesamtaufwand beträgt jedoch nur etwa halb soviel wie beim konventionellen Abklärungsprozedere. Die Schwierigkeit des Wechsels zum systemischen Vorgehen besteht eher darin, daß systemisches Vorgehen gut therapeutisch ausgebildete und erfahrene Beraterpersönlichkeiten voraussetzt.

In diesem Aufsatz sollen die Gegensätze zwischen traditioneller Pädagogik und Schulpsychologie einerseits und Systemdenken andererseits herausgearbeitet werden. Zudem werden mögliche Folgen einer systemischen Innovation in der Schulpsychologie und Pädagogik fantasiert

werden. Vorerst will ich aber den Arbeitskontext des Schulpsychologen etwas beleuchten.

## 2 Der Status Quo in der Schulpsychologie

Lehrerinnen sind wichtige Vermittler nicht nur unserer Kulturtechniken, sondern der westlichen Kultur, Tradition und Weltanschauung schlechthin. Neben der bewußten und zielorientierten Vermittlung der Kulturtechniken und des Wissens über die Natur und die Geschichte, werden Weltanschauungen und Denkstrukturen in der Regel unbewußt und unreflektiert mitgeliefert. Das Religiöse ist heute als weltanschauliche Grundlage aus den Schulen verschwunden. An dessen Stelle ist ein naturwissenschaftliches Denken getreten. Etwas karikiert könnte man dieses folgendermaßen umschreiben:

Die Welt ist fest gefügt, die Kausalitäten eindeutig zugeordnet. Das Universum ist berechenbar, durch die Menschheit beherrschbar. Nur fehlt uns noch ein klein wenig Erkenntnis, um die letzten Reste von Unberechenbarkeit auch noch eliminieren zu können. Diese werden uns die Wissenschaftler demnächst liefern. Es findet ein andauernder Fortschritt von weniger Wissen zu mehr Wissen statt.

Die Welt wird in Kategorien eingeteilt: Im Rechnen beginnt man mit den ganzen Zahlen, in der Sprache werden die Wörter in Kategorien von Wortarten eingeteilt, in den naturwissenschaftlichen Fächern werden Pflanzen, Tiere, Landschaften eingeteilt in Klassen, Gattungen, Familien bzw. Länder und Kontinente. All dies sind eindeutige Kategorien. Die Grenzbereiche und Grauzonen werden übergangen, um den Schülern ein möglichst klares Weltbild zu vermitteln. Die Realität hat eindeutig und unbezweifelbar zu erscheinen. Analog werden die Schüler eingeteilt und „aktiv und passiv“, in „intelligent und dumm“ oder „sprachlich begabt oder unbegabt“. Besonders gut gepflegte Kategorien sind „richtig“ und „falsch“.

Lehrerinnen müssen wissen, was richtig und was falsch ist und dies ihren Schülern beibringen. Die meisten Lehrerinnen empfinden es als eigene Schwäche, wenn sie einmal zugeben müssen, etwas nicht zu wissen. Das Ziel ist es, alles genau und widerspruchsfrei zu wissen und erklären zu können. Deshalb ist es selten, daß Lehrerinnen Fragen stellen, die keine bestimmte Antwort wie ja/nein, grün/blau oder Holz/Metall zulassen. Die Antwort „man weiß es nicht“ oder „unbestimmt“ existiert in der Schule kaum.

Die Eltern der Schüler sind meist im gleichen Schulsystem erzogen worden (und wenn dem nicht so ist, weil sie aus einem anderen Kulturkreis stammen, wird von ihnen Anpassung gefordert) und haben ähnliche Vorstellungen über die Welt, über menschliches Verhalten, über ihre eigene Erziehung. Die Verhaltensweisen ihres Kindes sind „gut“ oder „schlecht“, eine bestimmte erzieherische Intervention des Lehrers oder von ihnen selber ist „richtig“ oder „falsch“.



Da es die Lehrer gewohnt sind, daß sie die Fragen stellen, tun sie dies auch gegenüber den Schulpsychologen. Sie fragen, ob „Sonderklasse oder Repetition“ bzw. „Legasthenie- oder Psychotherapie“ die *richtige* Maßnahme sei. Lehrer sind es aber auch gewohnt, die Antworten der von ihnen gestellten Fragen zu kennen. Falls der Schulberater oder die Schulpsychologin eine Frage des Lehrers anders beantwortet als dieser erwartet (z. B. Vorschlag für eine Veränderung des Lehrerverhaltens), fühlt dieser sich oftmals angegriffen. Sein bisheriges Verhalten muß ja „folgerichtig“ falsch gewesen sein. Oft zieht er sich zurück oder kritisiert den Schulberater.

An der Schnittstelle zwischen Elternhaus und Schule treffen unterschiedliche Vorstellungen bzw. Erklärungen von auffälligem Schüler-Verhalten aufeinander. Die Lehrerin teilt ihre Schüler in „depressiv“ und „aufgestellt“, „aktiv“ und „passiv“ und „Legastheniker“ und „Nichtlegastheniker“ ein. Die Eltern benutzen oft andere Erklärungen, wie z. B. „faul“, „Träumer“, „Spätzünder“. Die Uneinigkeit zwischen Eltern und Lehrerin wird oft – wenn das Kind nicht mittels Störungen um Hilfe schreit – nicht festgestellt, da die Kontakte Eltern-Lehrer minimal und/oder oberflächlich sind. Bei manifesten Konflikten oder wenn der Schüler sich negativ bemerkbar macht, wird der Experte beigezogen.

Die Erwartung an diesen sind zwar im Detail verschieden, insgesamt jedoch sehr ähnlich (vgl. HESS u. MÜLLER 1985; HESS 1989). Entweder geht es darum, daß die Lehrerin oder die Eltern vom Experten eine Unterstützung im Sinne einer Koalition gegen die andere Partei suchen. Oder sie erwarten, daß er mit dem nun endgültig richtigen Einteilungssystem aufwartet. Das Kind soll dann – mit der *richtigen Diagnose* versehen – die *richtige Maßnahme* erhalten, und nachher läuft alles wie gewünscht. Diese häufigste Erwartung an die Schulpsychologinnen gleicht also derjenigen an den Hausarzt oder Spezialarzt. Eine Störung lokalisieren, benennen und heilen. Kein Wunder, daß es der einfachste Weg für die Schulpsychologinnen ist, eine Diagnose und eine Intervention, die sich auf den Schüler beschränkt, vorzuschlagen. Die Folgen sind bekannt. Ein beträchtlicher Teil der betroffenen Schüler müssen die Konflikte der Erwachsenen ausbaden, indem sie in Sonderklassen versetzt werden.

### 3 Alternative: Systemische Sichtweise – wie und wo?

In den letzten fünfzehn Jahren sind einige wenige Schulpsychologinnen und andere im Schulberatungsreich tätige Fachleute aufgebrochen, um neue Wege zu finden. Einer davon ist die systemische Betrachtungsweise der sich überschneidenden Lebensfelder des Kindes Schule und Familie (SELVINI-PALAZZOLI 1978; SCHWARZER 1980; POWER u. LUTZ 1987; MOLNAR u. LINDQUIST 1990; CHRISTIAN u. ZECH 1991; KÄSER 1992).

Beim Übergang von der konventionellen zur systemischen Schulpsychologie muß entschieden werden, wie weit die Einflußnahme gehen soll: Ob lediglich die schulpsychologischen Interventionen, ob auch die Pädagogik oder

das ganze System „Schule“ in den Prozeß einbezogen wird. Je nachdem entsteht ein nicht zu umgehender Paradigmenbruch- bzw. eine Schnittstelle am einen oder anderen Ort.

- (a) *Schnittstelle innerhalb der Schulpsychologie:* Oft wird anschließend an eine konventionelle Testabklärung eine Beratung mit systemischer Therapiehaltung angeboten. Dieses Unterfangen scheitert häufig, weil zwischen der testpsychologischen Untersuchung des Kindes (mit der Implikation „das Problem liegt in der Psyche/an der Begabung des Schülers“) und einer Systemtherapie („die Problemlösung findet sich innerhalb des Beziehungsnetzes“) eine Änderung der Sichtweise und Problemdefinition sowie der therapeutischen Haltung – also eine Paradigmenbruchstelle – liegt, die für die Klientensysteme nicht nachvollziehbar ist. Die Familien müssen von der schülerzentrierten zur beziehungsorientierten Sichtweise überwechseln, was vor allem dann schwer fällt, wenn die Eltern die Tendenz haben, das Kind zu pathologisieren. Die Folge ist, daß nur ein geringer Teil dieser Eltern für eine Familientherapie motiviert werden kann.
- (b) *Schnittstelle im Schulzimmer:* Schulpsychologische Abklärungen und Interventionen werden auf eine systemische Basis gestellt, die Pädagogik bleibt unangetastet. Der Lehrer kann den Unterricht in gleicher Art und Weise wie bis anhin fortführen. Er muß sein Vokabular und seine Sichtweise von Problemen dem Schulberater anpassen, wenn es um einzelne Problemschüler geht – oder er hält sich von schulpsychologischen Interventionen fern. Unsicherheit und Verwirrung entstehen im Umgang des Lehrers mit den „Problemschülern“.
- (c) *Schnittstelle zwischen dem Schulzimmer und den übergeordneten Instanzen:* Schulpsychologie und Pädagogik werden systemisch verstanden, Behörden, Gesetze, Verordnungen und Curricula bleiben die alten. Auch hier muß der Lehrer hin- und herpendeln zwischen zwei Haltungen, indem er im Unterricht systemische Prinzipien anwendet, die Gesetze und Erlasse der vorgesetzten Instanz aber uminterpretieren oder ignorieren muß, um die systemorientierte Pädagogik beibehalten zu können. Die Verunsicherung entsteht ebenfalls beim Lehrer und zwar bezüglich seines Umganges mit den schulischen Autoritäten und der Umsetzung ihrer Forderungen im Klassenzimmer.

Nur dann, wenn es gelingen würde, alle drei Bereiche – Schulpsychologie, Pädagogik und Schulbehörden – auf eine systemische Basis umzustellen, würden keine Paradigmenbruchstellen mit den entsprechenden Konflikten entstehen – bzw. sie würden außerhalb des Gesamtsystems „Schule“ zu liegen kommen. Wie tiefgreifend die potentiellen Konflikte und Verwirrungen sind, die an besagten Schnittstellen auftreten können, hängt nun aber sehr wesentlich davon ab, welche Form von systemischer Therapie als Basis des Umdenkprozesses gewählt wird.

Nach einem Seitenblick auf die systemische Literatur sollen die Konsequenzen der Umsetzung der zwei Haupt-

richtungen von Systemtherapie in die Schulpsychologie und Pädagogik betrachtet werden. Die Gewichtung wird unterschiedlich sein.

#### 4 Zwei Hauptrichtungen von systemischen Therapieansätzen

Die Anfänge der Familientherapie entstanden in medizinisch-psychiatrischen Kontexten. Der erste Schritt des neuen Ansatzes bestand darin, Beziehungsstrukturen und deren Dysfunktionen zu erkennen und therapeutisch anzugehen. Das Denkmodell entsprach dem der Medizin: Untersuchung-Diagnose-Therapie. Der Gedanke, es müsse Zusammenhänge zwischen den Strukturmustern der Familie und der Störung des identifizierten Patienten (IP) geben, war naheliegend. MINUCHIN (1967) begann damit, Beziehungs- und Kommunikationsmuster von Familien bestimmten Störungsbildern zuzuordnen. Er schlug Kategorien von je zwei Extremwerten mit einem dazwischenliegenden fließenden Übergang vor, die er Familienstruktur nannte, und die mit gewissen Symptomen korreliert waren. Eine solche Kategorie ist z. B. „losgelöst“ versus „verwoben“. Es gibt heute eine größere Zahl von Störungsbildern, die bestimmten Familienmustern zugeordnet werden (BRUNNER 1984, 1986; MATTEJAT 1980; MINUCHIN 1977, 1988).

Neu – im Vergleich zu den damals üblichen Therapiemethoden – waren zwei Dinge: (a) Der Inhalt eines therapeutischen Gespräches wurde sekundär gegenüber den averbalen und paraverbalen Botschaften, aufgrund derer die Beziehungsmuster erkannt wurden. (b) Die Anamnese wurde gegenüber dem Hier und Jetzt in den Hintergrund gerückt. Geblieben war das medizinische Denkmodell: Untersuchung – Diagnose – Therapie. Dieser als *strukturelle Familientherapie* z. T. auch heute noch praktizierte und gelehrte Behandlungsansatz wurde in den folgenden Jahren in verschiedene Richtungen weiterentwickelt. Wir zeichnen nur eine der Entwicklungslinien nach.

Die Forschergruppe des „Mental Research Institut“ (MRI) in Palo Alto legte den Schwerpunkt auf epistemologische und kybernetische Zusammenhänge. Der zentrale neue Aspekt für die Praxis bestand in der Betonung der „homöostatischen Tendenz“ aller zu therapierenden Systeme und der Analyse von sprachlichen und nichtsprachlichen indirekten Aussagen zur Beziehungsdefinition (WATZLAWICK et al. 1974, 1975).

Dieser Ansatz wurde durch die Gruppe um M. SELVINI-PALAZZOLI (1977) weiterentwickelt. Sie richtete das Augenmerk auf den therapeutischen Kontext, indem sie sich des Einwegspiegels bedienten und in einer Gruppe arbeiteten. Mit ihren Publikationen zu der paradoxen Verschreibung als therapeutische Mittel lösten sie eine Welle von Nachahmern und eine Gegenbewegung von Kritikern in Europa aus. Das gemeinsame Konstruieren von „Gegenparadoxien“ hinter der Einwegscheibe förderte bei ungenügend ausgebildeten Therapeuten vielerorts eine klientenfeindliche Grundhaltung. Aspekte von Macht, Überheblichkeit,

ja Arroganz schlichen sich ein und schaden dem Ruf der Familientherapie. Unterstützt wurde diese Tendenz noch dadurch, daß viele Ausbilder in Systemtherapie sich von der Notwendigkeit einer Selbsterfahrung der werdenden Therapeuten distanzierten.

Die Gegenbewegung ließ nicht lange auf sich warten. Die Erfahrungen vieler Therapeutinnen führten zu einer Ernüchterung. Das Erkennen der eigenen Grenzen, die Analyse von Mißerfolgen sowie Beobachtungen der Arbeit von bekannten Ausbildern führten zunehmend zur Erkenntnis der Problematik von unbearbeiteten Machtaspekten der Therapeutinnen. Der Boden für den bisher letzten Entwicklungsschritt der Systemtherapie war geebnet.

Es ist dies derjenige von der *ersten zur zweiten Kybernetik*: Die Theorien von PIAGET (1991) und KELLY (1955, 1986) bestanden unter anderem darin, die Abhängigkeit jeglicher Beobachtung vom beobachtenden Subjekt zu postulieren; diese wurden aber nicht aufgegriffen. Auch G. BATESON (1972, 1979, 1981, 1982) wies vor rund 20 Jahren auf die Relativität der wissenschaftlichen Erkenntnistheorie hin. In den 80er Jahren gelang es den Biologen MATURANA (1985) und VARELA (1985) und den kybernetisch bzw. philosophisch orientierten Forschern von FOERSTER (1985, 1987) und von GLASERSFELD (1979, 1985), mit der als „radikaler Konstruktivismus“ oder „2. Kybernetik“ bezeichneten Erkenntnistheorie im Feld der Systemtherapie Fuß zu fassen. Es ist vor allem das Verdienst von WATZLAWICK (1983, 1985), sie für Therapeuten verständlich und genießbar aufgearbeitet zu haben.

Der Kern dieser Sichtweise besteht darin, daß jeglicher Objektivität abgeschworen wird. Die Autoren postulieren, jede Wahrnehmung bestehe in einem Interaktionsprozeß zwischen Beobachter und Objekt, wobei subjektive und objektive Aspekte des entstehenden Eindruckes nicht getrennt werden können, da jede Wahrnehmung immer auf Vergleichen mit ähnlichen Inhalten basiere. Da die Vergleichsobjekte mit Emotionen beladen sind, kann der mit dem „Erkennen“ abgeschlossene Prozeß kein wertneutral objektives Bild ergeben. Die Konsequenzen für einen Therapeuten, der mit verschiedenen Systemen arbeitet, sind groß:

- (a) Er weiß, daß er nicht (mehr) objektiv beobachten kann, sondern muß sich selbst und seine Realität genauso relativieren, wie diejenige seiner Klienten. Diagnostische Überlegungen haben nur noch momentanen Wert (Interviewsituation) und beziehen den Therapeuten mit ein. Begriffe wie Pathologie oder Dysfunktion haben in dieser Therapieform keinen Platz mehr.
- (b) Dadurch wird der Therapeut vom mächtigen Experten und Macher zum bescheidenen „Mit-Systemkonstituenten“. Dies ist die m. E. wohlthuendste Folge der zweiten Kybernetik. Sie bedingt, daß die Therapeuten nicht nur zu Technikern ausgebildet werden, sondern sich einem Selbsterfahrungsprozeß unterwerfen: Ihre eigene Beziehungsfähigkeit, ihre Art gefühlsmäßig auf

verschiedene Menschen zu reagieren, werden zu wesentlichen Elementen der therapeutischen Arbeit.

- (c) Der Therapeut muß seine Terminologie und Interviewtechnik derart ändern, daß sie nur noch auf Vergleichen, auf dem Herausarbeiten von Unterschieden basiert und nicht mehr auf Objektivität suggerierenden Aussagen oder Fragen.
- (d) Er kann niemals aufgrund seiner Überlegungen ein eigenes Therapieziel festlegen, sondern muß dies jederzeit und dauernd auf die Klienten abstimmen bzw. neu definieren, da es gilt, die je persönliche – oft auch wechselnde – Realität aller Systemkonstituenten anzuerkennen.

Im folgenden werden die oben beschriebenen Hauptrichtungen systemischen Arbeitens mit „strukturalistischer Ansatz“ bzw. „Systemtherapie der 1. Generation“ und „Konstruktivismus“ bzw. „zweite Kybernetik“ bezeichnet.

## 5 Der Wandel zu einer systemischen Schulpsychologie

Die Übertragung des Systemansatzes ins Feld der Schulpsychologie kann begrenzt (nur Beratung) oder umfassend (Beratung – Pädagogik – ganzes Schulsystem) sein. Sie kann zudem auf einem Therapieverständnis, das näher beim strukturalistischen oder näher beim systemisch-konstruktivistischen liegt, aufbauen.

### 5.1 Umsetzung des strukturalistischen Ansatzes

#### 5.1.1 Ort des Wandels: Schulpsychologie

Wie erwähnt wurde von SELVINI et al. (1978) vorgeschlagen, das Systemdenken im Bereich der Schulpsychologie anzuwenden. HENNING und KNÖDLER (1985) setzten diese Ideen für deutsche Schulen um. Dabei wird schulisches „Fehlverhalten“ meist auf dem Hintergrund dysfunktionaler Familienstrukturen erklärt und familientherapeutisch angegangen. HESS und MÜLLER (1985) stellten die Interaktionen der Systeme Schule und Familie in den Mittelpunkt der Betrachtung, blieben aber ebenfalls noch im diagnostischen Denken verhaftet.

Eine Auswahl von Interventionen anhand von konkreten Beispielen enthält das Buch von MOLNAR und LINDQUIST (1990), wobei REDLICH (1992) zu Recht auf die Gefahr hinweist, daß therapeutisch ungenügend ausgebildete Praktiker durch solche Arbeiten zu verdeckten Strategien und manipulativem Vorgehen neigen könnten, wenn sie konkrete Beispiele als Rezepte mißverstehen und im eigenen Praxisfeld direkt umzusetzen versuchen.

Für die Lehrerinnen bedeutet diese Form von systemischer Perspektive, die Dimension „Beziehung“ ins Repertoire aufzunehmen (was bei vielen schon geschehen ist), es gäbe weniger Etiketten und Diagnosen für Schüler, dafür solche für Familien und eventuell für Systeme „Eltern-Schüler-Lehrer“.

#### 5.1.2 Ort des Wandels: Pädagogik

Wenn zusätzlich zur Schulpsychologie die Pädagogik auf eine systemisch-strukturalistische Basis gestellt würde, müßte die Dimension der Beziehung zwischen Lehrerin und Schüler sowie die Gruppendynamik in der Schulklasse reflektiert und vermehrt in den Unterricht einbezogen werden. Dies wird ansatzweise heute bereits getan (JUNKER 1976; Ulich 1974; Ulich 1980).

### 5.2 Umsetzung des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes

#### 5.2.1 Zwischenbemerkung und Warnung

Die nun folgenden Ideen sollen provozieren und in Frage stellen. In Fachartikeln Problemlösungen auf dem Silbertablett zu servieren, ist zumindest in systemischen Kreisen nicht mehr üblich. Die Beraterin muß für jeden beraterischen Kontext die eigene maßgeschneiderte Lösung finden. Kopieren eines Vorschlages produziert Fehlschläge (aus denen man lernen kann) und Widerstände. Deshalb entschloß ich mich, für die folgenden Abschnitte eine Thesenform zu wählen. Sie sollen nicht von möglichst allen Lesern hingenommen werden, indem sie ohne Ecken und Kanten allen gerecht zu werden versuchen. Sondern im Gegenteil: Die Thesen sind überzogen, provokativ und deren Konsequenzen nicht zu Ende gedacht. Nehmen Sie sie als Anstoß zum Weiterdenken und -diskutieren.

#### 5.2.2 Ort des Wandels: Schulpsychologie

Eine auf die Schulpsychologie beschränkte Umsetzung des systemisch-konstruktivistischen Paradigmas besteht aus weitgehendem Verzicht auf Diagnostik, „objektive“ Beobachtungen und Anamneseaufnahmen.

##### (a) Anmeldeablauf:

*These 1: Das Anmeldeprozedere soll derart gestaltet sein, daß sich alle Eltern, Lehrerinnen und auch Schüler ihr Recht auf eine schulberaterische Intervention beschaffen können.*

*Kommentar:* Vielerorts bestehen vorgedruckte Formulare, festgeschriebene oder eingespielte „normale“ Abklärungsabläufe, von denen oft nicht einmal bekannt ist, wer sie ursprünglich festgelegt hat. Sie legen Zeugnis davon ab, daß Schulen und Schulpsychologen dem Mythos des „normalen“ Einheitsschülers, des Einheitsproblemverhaltens und des Einheitsproblemlösungsschemas huldigen. Diese Formulare sind bequem für die Berater (man muß nicht denken), schränken ein und wirken als Barrieren gegen die Klienten. Zudem zeigen diese von allem Anfang an, daß der Schulpsychologe sich als der Bestimmende und Entscheidende definiert, Lehrer und Eltern als Informationslieferanten und den Schüler als Testobjekt versteht.

*Alternative:* Anstelle von möglichst immer gleichartigem Ablauf und vorgedruckten Fragen an die Lehrerinnen treten Broschüren und Informationsveranstaltungen, die darauf aufmerksam machen, daß die Benutzer (Lehrerinnen und Eltern) nicht zu einer bestimmten Form von Abklä-



rung oder Beratung gezwungen werden, sondern daß sie entscheiden können, was sie wollen, und wie sie es wollen.

Nach einem ersten telefonischen Kontakt erhalten die Klienten Terminvorschläge für eine Besprechung der Anliegen und des Vorgehens. Welcher Termin wahrgenommen wird, sollen Lehrerin und Eltern (je nach Alter und Problemlage auch Schüler und andere Gesprächspartner) wenn möglich gemeinsam, oder allenfalls durch Vermittlung der Beraterin entscheiden.

*(b) Erstgespräch:*

*These 2: Die Schulberatung ist ein Dienstleistungsbetrieb, der nicht bestimmt, festlegt und entscheidet, sondern Moderatorfunktion hat, indem er den direkt Beteiligten hilft, die anstehenden Entscheidungen zu fällen.*

*Kommentar:* Meist geht der Schulberater bisher davon aus, daß seine Art die Welt zu betrachten, Schüler zu beurteilen, Lehrer- und Elterngespräche zu interpretieren, die richtige sei. Deshalb muß er auch das Procedere der Abklärung, die Testbatterie, den Ort des Geschehens festlegen. Er interpretiert am Ende auch die Resultate allein oder mit einem fachlichen Kollegen.

*Alternatives Beispiel:* Mit allen (bisher als solche bekannten) Beteiligten wird über die Erwartungen an den Berater diskutiert und eine Einigung über dessen Funktion und über den Ablauf der Beratungsabklärung gesucht. Der Berater sorgt für eine gute Gesprächsatmosphäre, indem er vor Beleidigungen und Verletzungen schützt und dafür sorgt, daß alle Anwesenden respektiert werden und ihre Meinung einbringen können. Er hilft auch, Entscheidungen, die nicht klar sind, nochmals zu reflektieren. Er ist nur insofern inhaltlich ins Gespräch eingebunden, als er vermeiden muß, Aufträge entgegenzunehmen, die für ihn unannehmbar, widersprüchlich oder dem Pflichtenheft der Stelle zuwiderlaufend sind.

Auch der Ort der Begegnung mit dem Berater soll nicht automatisiert sein. Der Besprechungsort hat m.E. sehr große Bedeutung. Das Büro des Beraters ist für diesen ein Heimspiel. Das Schulzimmer stärkt den Lehrer, die Wohnung der Familie bedeutet für die Eltern und den Schüler Sicherheit und Stärke. Ich plädiere nicht dafür, die Büros der Berater abzuschaffen, sondern für mehr Flexibilität und Anpassungsfähigkeit. Wie oft habe ich bei Hausbesuchen eine bisher nicht als erwähnenswert in Erscheinung getretene Großmutter, die das Sagen hat, ein behindertes Kind, für das sich die Eltern schämten und es deshalb nie erwähnten oder unerwartete Wohnverhältnisse angetroffen, die meine Sichtweise von der Familie in ein neues Licht rückten.

*(c) Weiteres Vorgehen:*

*These 3: Jedes Abklärungs-Beratungsprocedere ist eine an die Individualität der betreffenden Beteiligten angepaßte neue Erfindung.*

*Kommentare:* Wenn die Schulberaterin wirklich auf die Klientenschaft eingeht, darf es kein Ablaufschema mehr geben, das überall angewendet werden kann. Es gibt in jeder Situation eine Unzahl von guten Vorgehensweisen. Aus Bequemlichkeit, Routine oder einfach weil die Expertin

mehr Macht hat, darauf zu verzichten, die Wünsche der Beteiligten nicht zu berücksichtigen, ist unentschuldigbar.

*Beispiele:* In meinen Beratungen im Umkreis von Schulproblemen ergeben sich am häufigsten zwei Szenarien:

(1) Es wird ein Konflikt, der die Beziehung zwischen Eltern-Schüler und Lehrerin belastet, deutlich. Die Klärung und Beilegung dieses Konfliktes wird zum deklarierten Ziel der Beratung. Zwei hauptsächliche Ergebnisse kommen dabei vor. Erstens: Der Konflikt kann durch „Grenzbereinigungen“ (Wer ist verantwortlich für das Verhalten des Kindes am Mittagstisch, wer im Schulzimmer, wer auf dem Schulweg, wer für die zuverlässige Durchführung der Hausaufgaben?) beigelegt werden. Zweitens: Falls die Beziehung nicht verbessert werden kann, ist ein weiteres Verbleiben des Schülers in der Klasse und bei der gleichen Lehrperson nicht verantwortbar. Der Schüler muß in eine Parallelklasse (nicht in eine Sonderklasse) versetzt werden, um ihm und den Eltern die Chance einer neuen Beziehungsaufnahme zu ermöglichen. Es gibt aus meiner Sicht weder schwierige Eltern noch problematische Lehrerinnen, aber es gibt belastete Beziehungen. Und es gibt Lehrerinnen wie Eltern, die häufiger als andere in problemhafte Beziehungsmuster hineingeraten. In solchen Fällen ist eine Unterstützung für einen Start in einer anderen Klasse, mit einer anderen Lehrerin sinnvoll.

(2) Es müssen weitere Informationen über das Verhaltensrepertoire des Schülers gewonnen werden, damit Eltern und Lehrerin eine Entscheidung fällen können. Experimente mit unterschiedlichen Kontexten sind angesagt. Eine Lehrerin weiß z.B. nicht, weshalb ein 8jähriger in der zweiten Klasse immer wieder den Unterricht stört. Sie überlegt, ob sie zu streng mit ihm sei, oder ob der Schüler inhaltlich unterfordert sein könnte. Ich schlage folgendes Experiment vor: eine Woche lang soll der Schüler mit besonderen Aufgaben und Herausforderungen beschäftigt werden. Eine weitere Woche lang wird er von besonderen geistigen Anforderungen verschont. Dann soll die Lehrerin wieder „normal“ unterrichten. Dabei wird die Klasse eine oder zwei Stunden durch einen oder beide Elternteile beobachtet, die dann eine Rückmeldung darüber geben, ob sie denken, der Schüler sei eher über- oder unterfordert. Der Diskussionsstoff für das nächste Gespräch ist durch solche Experimente meist gegeben. Oft treten dadurch ganz neue Sichtweisen und Problemlösungsansätze zutage, so daß sich die weitere beraterische Arbeit erübrigt. Oft verschwindet das Problemverhalten ohne erkennbare Gründe. (Einmal entdeckte eine Lehrerin bei der Suche nach neuen Herausforderungen ein Interesse des Schülers an Fischen. Da sie das Interesse teilte, fanden informelle Gespräche statt, die dem Schüler genügten, um nicht mehr mit Störaktionen Aufmerksamkeit auf sich ziehen zu müssen.)

*(d) Umgang mit Tests:*

*These 4: Testmaterial ist als Spielzeug und Herausforderung zur Erfindung neuer Spielregeln zu betrachten und nicht als Instrument zur Erforschung innerpsychischer Realitäten.*

*Kommentar:* Der Anspruch, mittels Test etwas auch nur annähernd mit „Realität“ Vergleichbares zu erfahren,



wird hauptsächlich in schulpsychologischen Diensten noch hochgehalten, während er andernorts in den Hintergrund gerückt ist.

Meine bescheidene Erfahrung mit Tests ist folgende: Die Erwartungen von Lehrern und Eltern, die objektive Wahrheit über einen Schüler herauszubringen, sind derart stark, daß man ihnen mit Informationen über die Kontextabhängigkeit und andere Unschärfen der Testresultate zu wenig begegnen kann. Wenn der Testkontext ausgeblendet und das Testergebnis als feste Größe gehandelt wird, stehen Testdiagnostik und Systemdenken im Widerspruch zueinander. Tests sind hingegen sehr geeignete Werkzeuge, wenn es zu klären gilt, mit welchen Alltagstheorien, mit welchen Attributionen Lehrer und Eltern arbeiten. Projektive Test eignen sich zum Beispiel, um die Unterschiede in der Wahrnehmung und Beurteilung eines Schülers herauszuarbeiten, indem man Eltern und/oder Lehrer die Testblätter interpretieren läßt.

*Beispiel:* Gut geeignet ist z. B. der Versuch, herauszufinden, ob ein d2-Test eines Schülers bessere Ergebnisse zeigt, wenn ihn die Mutter aufnimmt, als wenn dies der Lehrer tut.

#### (e) Umgang mit Diagnosen und Etiketten:

*These 5: Beschreibungen von Schülern, Lehrerinnen und Eltern sollen alltagssprachlich oder bildhaft sein. Diagnosen sagen ebensoviel aus über den Diagnostiker wie über das betreffende Kind und müssen als Beziehungsdefinition verstanden werden:*

*Kommentar:* Die Verteilung oder kritiklose Übernahme von Zuschreibungen wie „Fritzli ist verhaltensgestört“, „depressiv“, „hat eine Lese-Rechtschreibschwäche“ bedeutet den Konkurs des Systemansatzes. Wenn die Beraterin solche Etiketten übernimmt oder durch andere ersetzt, begräbt sie ihre systemisch-therapeutischen Chancen. Nur wenn sie es versteht, solche Zuschreibungen aufzuweichen, werden weitere Varianten der Betrachtung eines Schülers offenbar. („Hat er die LRS heute gezeigt oder nicht?“. „In welche Schulstunden nimmt er seine Depressionen normalerweise mit?“, „Wem gegenüber wendet er seine Verhaltensstörung an?“)

Kritikerinnen dieser These führen an, daß es Kinder gibt, die eine gut dokumentierte und abgeklärte Lese-/Rechtschreibschwäche haben oder „medizinisch abgeklärt“ depressiv sind. Dies sei statistisch nachweisbar und eine nicht zu diskutierende Realität. Ich erlaube mir auf diesen Einwand etwas ausführlicher einzugehen:

Erstens gestehen auch die extremen Verfechter nosologisch-klassifikatorischer Psychiatrie ein, daß die praktische Diagnostik im Bereiche der Kinder- und Jugendpsychiatrie noch recht weit entfernt ist von der Zielvorstellung einer optimalen Reliabilität und Validität sämtlicher Diagnosen: „Von zweifelhafter Validität sind hingegen eine Reihe verbleibender diagnostischer Kategorien. RUTTER und GOULD (...) zählen hierzu die gemischten emotionalen und dissozialen Störungen angesichts ihrer ungenügenden Definition und Gruppierung

und das Hyperkinetische- bzw. Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom wegen seiner breiten Überlappung mit Störungen des Sozialverhaltens.“ (STEINHAUSEN 1990, S.259) Weiter räumt derselbe Autor ein, daß „sowohl die Reliabilität wie auch die Validität einer feineren Differenzierung innerhalb derartiger Spektrumsdiagnosen wie der emotionalen Störungen oder der Störungen des Sozialverhaltens eine wissenschaftlich noch weitgehend offene Frage“ ist.

Zweitens und konkreter, in alltagssprachlichen Begriffen: Es bleibt bei jeglicher Diagnostik – zumindest wenn sie außerhalb einer wissenschaftlich geplanten und kontrollierten Studie stattfindet – offen, inwieweit nicht bereits die Betrachtung des diagnostizierten Kindes durch ausgetretene Pfade von wissenschaftlichen Theorien oder Alltagspsychologie, die der Diagnostiker bewußt oder unbewußt zu Hilfe nimmt, beeinflusst wurde. Jeder Diagnostiker kann nur in diejenigen Kategorien einteilen, die er kennt. Eine Störung, die nicht paßt, wird unbewußt zurechtgestutzt. Ein neu entdecktes Syndrom zieht Fälle an, eine neu gelernte diagnostische Methode will geübt sein. Ich unterstelle den Diagnostikern damit weder Dummheit noch eine unkritische Haltung, nur Menschlichkeit.

*Beispiel:* Eine Lehrerin, die über Lese-/Rechtschreibschwäche informiert ist, wird bei einem Schüler mit Problemen im Schreiben und Lesen sehr rasch die dazu passenden Verhaltensweisen sehen, was sich dann auch leicht durch das fachkundige Urteil bestätigen läßt. Die ausgetretenen Pfade einer gut eingeführten Theorie ziehen die Spaziergänger an, wenn ihnen dadurch der Gang durch Dickicht von Beschreibungen mit alltagssprachlichen Mitteln erspart wird.

Ein weiteres Bündel von Einwänden geht in folgende Richtung: „Wenn ein Schüler bei drei Lehrern hintereinander Verhaltensprobleme hat, muß es am Schüler liegen.“ Zwar sind es solche Situationen, die mich selbst, wie auch andere erfahrene Systemiker immer wieder zum Kompromiß verleiten, doch eine „somatische Komponente“ zuzulassen. Aber auch hier sind die Argumente nicht zwingend, denn die Attribuierung kann sowohl von Lehrer zu Lehrer weitergegeben, als auch an den Schüler selbst vermittelt werden. „Ich bin ja dumm“ ist nicht nur eine Erniedrigung, sondern oft auch eine Möglichkeit, sich vor Anforderungen zu drücken.

Wenn die Leser nun glauben, in meiner praktischen Arbeit gebe es keine Diagnosen mehr, so haben sie mein Plädoyer gegen die Diagnostik falsch verstanden. Ich habe nichts gegen Diagnosen. Ich bin nur dagegen, daß sie vom systemisch arbeitenden Berater propagiert oder als Wahrheit interpretiert werden. Wenn sich Eltern, Lehrer und Kind einig sind über eine Etikette, kämpfe ich nicht dagegen an. Aber ich verlagere den Gesprächsfokus auf die Ausnahmen des symptomatischen Verhaltens. Wenn keine Einigkeit besteht, ergeben die Unterschiede Stoff zur Herausarbeitung der Beziehungskonstellation.

Eine Problemlösung kann nicht schematisch herbeigeführt werden, sondern ist in jedem Fall neu zu kreieren. Die gute Therapeutin zeichnet sich nicht dadurch aus,

daß sie gute Ideen hat, wie sich ein Problem lösen läßt, sondern dadurch, daß sie dem Problemsystem glaubhaft zeigen kann, welche Problemlösungen nicht funktionieren. Sie sollte die Fähigkeit haben, alte Sichtweisen ablegen zu lassen, neue Perspektiven aufzuzeigen und Mut zu machen zum Erproben von möglichst vielen Varianten von Verhaltensweisen im Umkreis des Problems. Die Lösung wird vom Problem(lösungs)system selber generiert, nicht von ihr geliefert. Dabei sind Originalität, Kreativität, Sinn für Humor und Überraschungseffekte gefragt, nach dem Motto: Jede Intervention eine neue Erfindung.

### 5.2.3 Ort des Wandels: Schulpsychologie und Pädagogik

Eine Pädagogik, die auf dem Systemdenken der 2. Kybernetik aufbaut, würde einige tiefgreifende Neuerungen mit sich bringen. Allerdings sind vergleichbare Ansätze in verschiedenen pädagogischen Theorien teilweise bereits enthalten.

*These 1: Schülerantworten sind nie falsch. Entspricht eine Antwort nicht der Erwartung des Lehrers, so soll dieser solange auf den Schüler eingehen, bis er dessen Gedankengang versteht und nachvollziehen kann, wie dieser auf seine Antwort kam. Oder bis er realisiert, inwiefern die Frage unklar war.*

*Kommentar:* Eines der wichtigsten Ziele des Lehrers sollte es sein, im Klassenzimmer eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Schüler wohlfühlen und zum Lernen motiviert sind. Unterrichtsstil und Fragestellungen sollten nicht (nur) darauf angelegt sein, Wissen zu vermitteln, sondern verschiedene Formen von Dialogen zu üben und Denkabläufe zu analysieren. Die Schüler sollten lernen, daß viele Formulierungen mehrdeutig sind, daß es sehr unterschiedliche Arten des Zuganges zu einer Fragestellung gibt und schließlich, daß auch der Lehrer Fehler macht. Der Lehrer seinerseits sollte sich mit dem Eingehen auf die Antwort des Schülers an dessen Problemlösungsstrategien herantasten. Er kommt dabei u. U. darauf, daß er und der Schüler verschiedene Auffassungen über einen Gegenstand haben oder ein Wort unterschiedlich interpretieren. Er findet vielleicht heraus, daß die Frage auch anders als gedacht verstanden werden kann oder der Schüler einen anderen Kontext der Frage voraussetzte. Schließlich kann er mit Umformulierung der Frage erreichen, daß die Antwort richtig wird. Mit der Forderung dieser These könnten wohl die Denkstrukturen mancher Pädagogen, die durch die Routine zu erstarren drohen, neu belebt werden.

*These 2: Jede Frage soll so gestellt werden, daß auch die Frage in Frage gestellt werden kann, so daß damit der Schwerpunkt der Reflexion auf den Zusammenhang zwischen einem Bündel von Fragen und einem Bündel von Antworten gelegt wird.*

*Kommentar:* Wir sind von Kind an darauf trainiert, auf eine Frage zwei mögliche Antworten bereit zu halten, nämlich „ja“ oder „nein“. Die dritte mögliche Antwort „unbestimmt“ wird selten ins Auge gefaßt. Sie wird vermieden, indem wir sie – bewußt oder unbewußt – ausblen-

den. ZIMAN (1982) unterscheidet zwischen der zweiwertigen (ja-nein) und der dreiwertigen (ja-unbestimmt-nein) Logik. Für den Bereich der Zahlentheorie hat GÖDEL mathematisch gezeigt: „Alle widerspruchsfreien axiomatischen Formulierungen der Zahlentheorie enthalten unentscheidbare Aussagen“ (HOFSTADTER 1985)

*These 3: Jeder Schüler hat das Recht und die Möglichkeit (und wird in seinen Bemühungen durch den Lehrer begleitet), seinen eigenen Lösungsweg einer Aufgabe zu verfolgen, bis er erfahren hat, ob dieser brauchbar ist oder nicht. Vereinheitlichung und Zwang zum „richtigen“ Weg müssen verschwinden.*

*These 4: Der Schüler hat das Recht und die Möglichkeit seine persönliche Art und Weise des Stofferwerbs zu erfinden und durch den Lehrer dabei unterstützt zu werden.*

*Kommentar:* Das Schlagwort „individualisierender Unterricht“ steht zwar heute hoch im Kurs, die Randbedingungen dafür sind aber kaum gegeben. Vor allem bereitet die Lehrerbildung kaum auf einen derartig weitgehenden Respekt vor der Lösung und den individuellen Lernerwerbsschritten eines Schülers vor.

*These 5: Der Lehrer hat das Recht – und darf dazu stehen –, einzelne Schüler zu mögen und andere weniger.*

*Kommentar:* Die Erwartung, zu jedem Schüler eine optimal gute Beziehung zu haben (was heute von den meisten Lehrerinnen als Erwartung an sich selber formuliert wird), ist völlig unrealistisch und führt zu Inkongruenzen und Unehrlichkeiten. Falls sich Lehrer und Schüler nicht ausstehen können, ist primär eine Beziehungserklärung mit therapeutischer Hilfe (schulpsychologischer bzw. schultherapeutischer Dienst) und sekundär eine Versetzung des einen von beiden ohne Gesichtsverlust voranzutreiben.

Diese Thesen mögen für Staatsschulen utopisch klingen. Es sei aber daran erinnert, daß in einigen Privatschulen und verschiedenen (meist therapeutisch ausgerichteten) Schulheimen vieles davon realisiert ist.

## 6 Schluß

Die Thesen wurden formuliert, als wären sie der Weisheit letzter Schluß, die einzige und richtige neue Alternative, die alles Alte in den Schatten stellt. Meine eigene Vorgehensweise als besser als diejenige anderer hinzustellen, widerspricht jedoch einer systemischen Denkweise. Ich tat es dennoch, um der immerwährenden Diskussion um Reformen in Pädagogik und Schule wieder etwas Stoff zu liefern.

Um eine Evolution in dem staatlichen System „Schule“ in Gang zu bringen, sind Einzelaktionen kaum zweckmäßig. Der Ruf nach organisationsberaterischer Kompetenz der Schulpsychologen ist verständlich und richtig. Vermutlich reicht dies aber noch nicht aus.

Es müßte ein Schulberatersteam mit systemischer und organisationsberaterischer Kompetenz mit einem Lehrerkollegium, das offen und kreativ ist und einer Behörde, die flexibel und mutig ist, zusammentreffen.

Aber die Wahrscheinlichkeit der Umsetzung steigt, da immer mehr Berater systemische und/oder organisationsberaterische Kompetenzen erwerben und die Finanzknappheit da und dort auch zu unkonventionellen Lösungen führen wird. Mein von vielen Klienten geschätzter, von Beraterkollegen oft als unglaublich bezeichnet Optimismus ist auch bezüglich Schule und Schulpsychologie ungebrochen: Der Wandel wird kommen.

### Summary

#### *Systemic Perspectives in Guidances and Educational Counseling in Public Schools*

Public school counseling facilities have put up much resistance against the integration of systemic-psychological principles and methods into their professional field, despite the many critical reviews of their traditional counseling methods. Unlike the progressive changes and reforms which have taken place in various other institutions for children and teenagers, very few methodological changes have come forth within the field of school counseling. A serious consideration of the many proposed suggestions based upon systemic-psychological principles is long overdue. The author illustrates in this article two major trends of thought within the field of systemic psychology (the structuralistic and constructivistic schools). After highlighting the differences between these two schools, the author goes on to discuss the invariable consequences of the integration of the respective systemic methods into the traditional educational counseling programs. The emphasis has been placed upon the constructivistic school of thought, backed by provocative theses and exemplary case studies. Based upon his own practical experience the author has come to realise in this field, that systemic intervention is less time-costly than traditional school-psychological testing. For this reason, he is optimistic that a modification of traditional school counseling/psychology will come in due time. Such modification would also be sure to incite new creative interest and a greater desire for experimentation amongst the school counselors and school psychologists, not to mention a more adequate education for ongoing counselors and psychologists in this particular field.

### Literatur

BARKEY, P./LANGFELDT, H.-P./NEUMANN, G. (1976): Pädagogisch-psychologische Diagnostik am Beispiel von Lernschwierigkeiten. Bern: Huber. – BATESON, G. (1972): Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology: Chandler Publishing Company. – BATESON, G. (1981): Ökologie des Geistes. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. – BATESON, G. (1979): Mind and Nature. A Necessary Unity: E. P. Dutton. – BATESON, G. (1982): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. – BRUNNER, E. J. (1984): Interaktion in der Familie. Berlin: Springer. – BRUNNER, E. J. (1986): Grundfragen der Familientherapie: Systemische

Theorie und Methodologie. Berlin: Springer. – CHRISTIAN, H./ZECH, TH. (1991): Schulpsychologie im Spannungsfeld von Individuum und Systemen. Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 40, 339–345. – FOERSTER, H. VON (1985): Konstruieren einer Wirklichkeit. In: WATZLAWICK, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. München: Piper. – FOERSTER, H. VON (1987): Entdecken oder erfinden – wie läßt sich verstehen verstehen? In: ROTTHAUS, W. (Hrsg.): Erziehung und Therapie in systemischer Sicht. Dortmund: modernes lernen. – GLASERSFELD, E. VON (1979): Cybernetics, Experience, and the Concept of Self. In: OZER (Hrsg.): A Cybernetic Approach to the Assessment of Children: Toward a More Human Use of Human Beings. Boulder, Colorado: Westview Press. – GLASERSFELD, E. VON (1985): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: WATZLAWICK, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. München: Piper. – HENNING, C./KNÖDLER, U. (1985): Problemschüler Problemfamilien. Praxis des systemischen Arbeitens mit schulschwierigen Kindern. Weinheim: Beltz. – HESS, T. (1989): Lern- und Leistungsstörung im Schulalter, individuumorientierte und systemische Erklärungsansätze. Dortmund: modernes lernen. – HESS, T./MÜLLER, A. (1985): Möglichkeiten und Grenzen systemorientierter Schulpsychologie. Zeitschrift systemische Therapie, 3 (4), 230–241. – HOFSTADTER, D. R. (1985): Metamagicum. Stuttgart: Klett-Cotta. – HOPF, D. (1980): Pädagogische Diagnostik. In: SPIEL (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Konsequenzen für die Pädagogik (I), Bd. XI. Zürich: Kindler. – JUNKER, H. (1976): Konfliktberatung in der Schule. München: Kösel. – KÄSER, R. (1992): A Change in Focus ... Without Loosing Sight of the Child. An Ecological-systems Approach. School Psychology International. – KELLY, G. A. (1955): The Psychology of Personal Constructs: W. W. Norton. – KELLY, G. A. (1986): Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. Paderborn: Junfermann. – MATTEJAT, F. (1980): Familieninteraktion und psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen, 118–155. In: REMSCHMIDT, H. (Hrsg.): Psychopathologie der Familie und kinderpsychiatrische Erkrankungen. Bern: Huber. – MATURANA, H. R. (1985): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig: F. Vieweg & Sohn. – MINUCHIN, S./MONTALVO, B./GUERNEY, B. G. JR./ROSMAN, B. L./SCHUMER, F. (1967): Families of the Slums; An Exploration of Their Structure and Treatment. New York: Basic Books. – MINUCHIN, S. (1977): Familie und Familientherapie; Theorie und Praxis struktureller Familientherapie. Freiburg i. Br.: Lambertus. – MINUCHIN, S./FISHMAN, H. C. (1988): Praxis der strukturellen Familientherapie. Freiburg i. Br.: Lambertus. – MOLNAR, A./LINDQUIST, B. (1990): Verhaltensprobleme in der Schule – Lösungsstrategien für die Praxis. Dortmund: modernes lernen. – PIAGET, J. (1991): Gesammelte Werke, Bd. I: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: Klett-Cotta. – POWER, TH. J./LUTZ BARTHOLOMEW, K. (1987): Family School Relationship Patterns: An Ecological Assessment. School Psychology Review 16 (4), 498–512. – REDLICH, A. (1992): Kritische Seiten systemischer Praxis in der Schule und eine „kommunikative“ Alternative. Zeitschrift systemische Therapie 10 (2), 119–129. – SCHWARZER, CH. (1980): Gestörte Lernprozesse. München: Urban u. Schwarzenbach. – SELVINI-PALAZZOLI, M. (1976): Il mago smagato. Feltrinelli Economica. – SELVINI-PALAZZOLI, M. (1978): Der entzauberte Magier. Stuttgart: Klett-Cotta. – SELVINI-PALAZZOLI, M./BOSCOLO, L./CECCHIN, G./PRATA, G. (1977): Paradoxon und Gegenparadoxon: Ein neues Therapiemodell für Familien mit schizophrenen Störung. Stuttgart: Klett. – STEINHAUSEN, H. C. (1990): Diagnose und Klassifikation im Spannungsfeld von Beschreibung und Interpretation. Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 39: 255–260. – ULICH, D. (1974): Gruppendynamik in der Schulklass. München: Ehrenwirth. – ULICH, K. (1980): Soziale Beziehungen

und Probleme in der Schulklasse. In: SPIEL (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. XI. Zürich: Kindler. – VARELA, F. (1985): Der kreative Zirkel. Skizzen der Naturgeschichte der Rückbezüglichkeit. In: WATZLAWICK, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. München: Piper. – WATZLAWICK, P. (1985): Selbsterfüllende Prophezeiungen. In: WATZLAWICK, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. München: Piper. – WATZLAWICK, P. (1985) (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. München: Piper. – WATZLAWICK, P./BEAVIN, J. H./JACKSON, D. D. (1974): Menschliche Kom-

munikation. Bern: Huber. – WATZLAWICK, P./WEAKLAND, J. H./FISCH, R. (1975): Lösungen. Bern, Stuttgart, Wien: Huber. – WATZLAWICK, P. (1983): Anleitung zum Unglücklich sein. München: Piper. – ZIMAN, J. (1982): Wie zuverlässig ist wissenschaftliche Erkenntnis? Braunschweig.

Anschrift des Verfassers: Dr. Thomas Hess, Institut für Ehe und Familie, Wiesenstraße 9, CH-8008 Zürich.